



Eğitim Fakültesi Dergisi

<http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm>

Ana Dil Edinimi ve Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi

Şeref Kara

Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Özet. Son zamanlarda yapılan araştırmalar bebeğin annesinin bünyesinde yer alırken bile ana dilini edinim sürecine girdiğini göstermektedir. Doğumdan kısa bir süre sonra da bebek seslerin çevresiyle iletişim kurmasına yaradığını anlayabilmektedir. Daha sonra bebeğin ana dilinin üstesinden gelebilmesi ve tam sözceler oluşturabilmesi için kendisine uzun yıllar gerekecektir. Ana dil ediniminin farklı aşama ve katmanları nelerdir? Çocuk ana dil ediniminde ne tür güçlüklerle karşılaşabilir? Kendisine bu uzun serüvende nasıl yardımcı olunabilir? Dilsel bozukluklar nelerdir? Ekleme, dilsel gecikme, kekemelik gibi sorunların kaynakları nelerdir?

Ana dil edinimi çerçevesinde bu sorunların yanıtı arandıktan sonra erken yaşta yabancı dil veya ikinci dil öğretiminde karşılaşılan sorunlara değinilecektir. Çünkü Avrupa topluluğu çerçevesinde yapılan araştırmalar bireyin yabancı dil öğrenmeye ne kadar erken yaşta başlarsa o aranda dilsel gelişiminin hızlı olacağını göstermektedir. Bu bağlamda üye ülkelerin yurttaşlarına olabildiğince erken yaşta ikinci dil öğretilmesi önerilmektedir. Dolayısıyla ülkemizin de tam üyelik sürecinde erken yaşta yabancı dil öğretimine yönelik bir takım stratejiler geliştirmesi gerekmektedir. Öte yandan ana dil edinimiyle erken yaşta yabancı dil öğreniminin doğuracağı sorunlar nelerdir? Bu soruların yanıtını arayacağız.

Anahtar Kelimeler: Ana dil edinimi, edinim aşamaları, çocuklara yabancı dil öğretimi.

Acquisition of the Mother Tongue and Early Teaching of the Foreign Language

Abstract. The research shows that even its mother stomach a baby enters the process of acquisition of his mother language. Not long after birth the baby will understand that the words are used to communicate within its environment. Several years will then be necessary for him to be able to use the language properly and to articulate complete sentences what are the various periods of language acquisition? What sort of difficulties will the child encounter in the acquisition of the mother language? How could we help him in this long adventure? What are the speech difficulties linguistic delay and stammering?

After having sought the answers to those mentioned problems within the mother language, we'll analyse the problems encountered in foreign language teaching and in teaching a second language at an early age. The research that has been undertaken within the European Community shows that the earlier a child starts to learn a foreign language the faster its progress will be. In this context it is proposed to EU members to teach a foreign language to their citizens at the earliest age possible. In our country's process of full nomination of EU membership it is necessary to develop some strategies towards foreign language teaching at an early age. On the other hand what will be the possible problems caused by second language teaching at on early age? We'll try to find out the answers of those questions.

Key Words: Acquisition of the mother tongue, acquisition periods, early teaching of the foreign language.

1. Ana Dil Edinimi

İnsan davranışının dolaysız bir ürünü olan dil edimi yüzeysel bir gözlemin karmaşıklığını ortaya koyamayacağı bir bütün olarak ortaya çıkar. Fakat iki konuşmacı arasındaki karşılıklı konuşmayı yansıyan bir tanık olarak dinlediğimizde bizi bu edimin daha ince bir çözümlemesine götüren bir takım saptamalarda bulunabiliriz. Öncelikle söz konusu bireylerin bizim bildiğimiz bir dili konuşup konuşmadıklarını saptamamız gerekir. Daha sonra bu dili tanıma düzeyimize göre bireylerin toplumsal seviyelerini belirleyebiliriz.

Yaşayan dillerin öğretimi, ana dilini, yani yaşadığı çevrenin dilini aşamalı olarak edinen çocuğun davranışlarıyla bir yabancı dili öğrenmeye yönelik öğrencinin davranışları arasında tam bir koşutluk olmasa da birtakım benzerliklerin olduğunu öngörür. Tüm öğrenmelerin daha genel bir bütün içerisinde benzerlik taşımaları gibi bu iki davranış bazı yönleriyle birbirlerine benzer.

Öncelikle çocukta ana dil ediniminin nasıl gerçekleştiğine değineceğiz. Yani farklı dönemlerde belirgin olan davranışlardan hareket ederek birtakım saptamalarda bulunacağız.

Çocuğun psikolojik ve beyinsel gelişimiyle bir veya daha fazla dilin öğrenilmesi arasında birtakım ilişkiler vardır. Bireyin sessel ve söz dizimsel gelişimi, doğumu izleyen ilk beş yıl süresince en üst düzeydedir. Çünkü birey bir yaşla dört yaş arasında kendi dilinin sessel yapılarını aşama aşama edinir. Bu dönemden başlayarak ana dilin dışındaki bütün dillerin ses birimlerini doğru biçimde üretme ve ince bir biçimde sesleri ayırt etmeye yönelik ses organlarının uyum sağlayabilme yatkınlığının azaldığını saptıyoruz.

1.1. Çocukta Ana Dil Ediniminin Aşamaları

Çocukta anadil edinimini üç evrede inceleyebiliriz.

1.1.1. Dil Öncesi Evre

Bu dönem bireylere göre daha uzun veya daha kısa bir dönemi kapsayabilir. İlk çılgınlardan bebekte sürekli ve bir bakıma daha düzenli bir etkinliğin başlangıçlarına kadar uzanan yaklaşık 10 ila 15 aylık bir zaman dilimini kapsar. Söz düzeneklerinin oluşumunda birbirleriyle yarışan birtakım davranışlarla ortaya çıkar.

1.1.2. İlk Çılgınlık veya Bağırma

Doğumla birlikte başlayan ve doğumu izleyen 10-15 hafta boyunca süren dönemdir. Bağırma ilk anda boğulmaya karşı gösterilen bir çabanın ürünüdür. Sonra rahatsızlık durumlarını dile getirir ve genel bir savunma tepkisi oluşturur. Şu halde bu bağırma yeni doğan bireyin salt bedensel davranışlarıdır. Ortaya çıkmaları da açlık, karın ağrısı gibi fiziksel durumlarla bağlantılıdır. Bununla birlikte anne babalar bunlara bir anlam yüklerler ve çoğu kez bir belirti veya çağrı değerindedirler. Hızlı bir biçimde bu bağırma yoğunluk olarak farklılaşır ve bazı sessel değişimler düzenli olarak belirli rahatsızlık durumlarıyla ilgilidirler.

Çocuğun çılgılığı ilkin bir iletişim aracı, bir dil değildir. Ancak bu çılgılığı çocuğun gereksinimlerinin bir işareti olarak gören çevrenin müdahalesiyle bir iletişim aracına dönüşür. Böylece çocuk, çılgınlığının doğurduğu etkiyi veya sonucu algılar. Bu etkiyi üretmek için, gözlemlerde de görüldüğü gibi, bazen zorbalık derecesinde bağırır. Bu düzenlilik solunumsal hızın düzene girmesiyle istemli bir hale kavuşur. Çılgınlığın erken dönemde farklılaşma

olgusu, kökeninde tümüyle organik olmasına karşın, hızlı bir biçimde bir dilsel gösterge değeri edindiğini de göstermektedir. Kullanımları, çocuğu simgesel veya daha açıkçası dilin temsil ettiği göstergesel bir dizgeyi karşılamaya hazırlar. Bu durum dolayısıyla insanoglunun simgesel işleve doğuştan gelen bir uyumunu gösterir.

1.1.3. Ünlüleşme veya Bıırdama Dönemi

Sesler, ünlüleşme ve bıırdama çocuğun diğer bireyler üzerinde etkili olma amacını ortaya koyar. Çocuk aşama aşama bireyleri tanımaya başlar ve bu kişilerin söyledikleri şeylerle gösterdikleri bazı nesnelere arasında bağ kurar. Hemen hemen üç aya doğru çocuk “baba” gibi yalın sözcükleri anlar. Dilsel iletişimin gelişimine olanak tanıyan temel etmenlerden birisinin duygusal iletişim olduğunu belirtmek önem taşımaktadır. Çocuğun konuşması için bunu arzulaması gerekir. Dört aya doğru ilk cııldamalar duyulabilir. Bebek, sesleri önce rastgele daha sonra ise bazı sesleri sık yinelenen bir biçimde üretir.

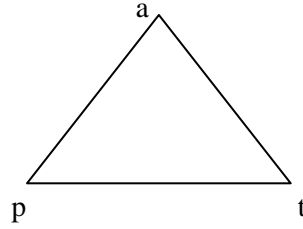
Daha sonra bireyden bireye değişen aşağı yukarı iki aydan on aya kadar uzanan ilk çığlık veya bağırma dönemiyle birleşen çok daha uzun bir dönem başlar. Eklemlili dilin kaynağı bütün gözlemcilerin saptadığı bu etkinlikte yer alır. Uyanıkken bebek “gevezelik etmekten”, sürekli aynı ses grubunu oldukça uzun zaman süresince tekrarlamaktan hoşlanır. Bu ses grupları (ünsüz-ünlü) (ünlü –ünsüz) (ünlü-ünsüz-ünlü) şeklinde olabilir. Bebeğin bu davranışına psikologlar “çembersel tepki” adını verirler. Bebeğin çıkardığı ses grubu veya ses onu hareketssel ve sessel olarak dürtüler. Bu dürtüleme yeni bir yanıt üretme eğilimi gösterir ve az önce çıkarılan ses grubu hemen hazır olduğu için tekrar edilen bu en son ses grubudur. Aynı zincirleme yeni bir tekrarı da beraberinde getirir. Ve bu böyle sürüp gider. Bebek başka bir eğlence kendisini bu etkinlikten ayırmaya dek kendi sesinin tutsadıdır. Çembersel tepkinin sürüklediği bu yinelemeli gevezeliğin yararını kolayca anlıyoruz. Bu davranış pratik sağlar ve sessel yanıt ile işitsel sonuçlar arasındaki çağrışımı pekiştirir.

Çembersel tepkinin daha ayrıntılı biçimde aşağıdaki kazanımları sağladığı söylenebilir:

- a) Kulağın denetimi altında sessel hareket ve soluk alıp vermenin gittikçe eşzamanlı hale gelmesi,
- b) Önce gelişigüzel daha sonra istemli tekrar üretilen sessel karşıtlıkların gerçekleştirilmesinde bazı becerilerin edinilmesi.

Bu sessel karşıtlıklar, daha sonra çok iyi düzenlenmiş ve tam bir uygulama serbestisine elverişli birimlerle bütünleştirilecektir.

Dilbilimci Roman Jakobson (Jakobson 1963, s135-140) bebeklerin sesleri edinmeleri ile ilgili çok farklı, daha da ayrıntılı ve sistemli bir şema önerir. Jakobson'a göre çocukta dilin çözümlenmesi psiko-patolojistlerin “*dudak aşaması*” adını verdikleri aşama ile sona erer. Bu aşama boyunca bebek /pa/ olarak gösterilen sadece bir tip sözce üretebilir. Boğumlama açısından bu sözcenin iki bileşeni ses aygıtının iki kutupsal görünümünü sunar: /p/’de ses aygıtı sonuna kadar kapalıdır. Buna karşın /a/’da öne doğru olabildiğine açık ve arkaya doğru daralmıştır. /pa/ ve /a/ veya /pa/ ve /ap/ arasındaki seçim çocuk dilinin ilk aşamalarında anlamlandırmanın ilk örneği olarak ortaya çıkabilir. Çocuğun ilk edinimleri olan genizsi ve ağızsız ünsüzlerin karşıtlığı ortaya çıkar. Bu genellikle konuşma yetisindeki en kalıcı karşıtlıktır. Bununla birlikte bu karşıtlıktan önce patlayıcı sesin iki karşıt sese yani dudak ve diş sesleri olmak üzere ikiye bölünmesi ortaya çıkar. Böylece ilk elde “apt” üçgenini elde ederiz.



Frekans tayfının baskın olan ucuna göre tiz ve sert kutuplar olarak kendi aralarında bu iki ünsüz birbirlerine karşıttır.

P. Guillaume (Guillaume1925) bıcırdama ezgilerine amaçlı bir değer yani dil öncesi bir anlam yükler. Bu bakış açısı yapılan gözlemlere de uygundur. Şu halde çığlıkla keşfedilen simgesel veya göstergesel ifade, işlevsel amaçlı iletişim çabasına dönüşür ve salt oyun etkinliği olma özelliğini yitirip aşamalı olarak bıcırdama ve cıvıdamaya doğru kayar.

1.2. Küçük Dil Evresi

Ekleme dizgesinin olgunlaşmasının zorunlu kıldığı fiziksel nedenlerden dolayı, bütün dillerde çocuklar aynı türden heceleri üretse bile, bıcırdamaları ana dilin birtakım özelliklerini ve izlerini taşır.

Yaklaşık 15-20 ay arası çocuk günlük yaşamının çok belirgin durumlarında, kullanılan ilk işaret olan çığlığa göre sesli çağırmanın ekonomik değerini ve etkisini keşfeder. Böylece çocuk çığlığın yerine bıcırdama ve cıvıldaama etkinlikleriyle oluşan birikimlerden oluşan eklemli sesleri koyar. Esas olarak ikili gruplar söz konusudur: “do-do, ti-ti, ga-ga”, veya “agu” daha sonra bu gruplarda “da-do, ga-go”, gibi sessel değişimler belirir. Böylece dil öncesi evre sona erer ve küçük dil evresi başlar.

Hemen hemen 20 aya doğru ünlü ve ünsüz birikimleri oluşur. Çocuk eklemlemeyi ünsüz-ünlü türünden aynı heceyi tekrarlayarak yapar. Bunlar genellikle “bababa” veya “dadada”dır. Sonra bunları birleştirerek “badamamami” türünden eklemlemelere girer. Fakat yaklaşık bir yaşından başlayarak çocuk, eklemli örnekler üretme becerisine sahip olmasına karşın, yetişkin bireyin jest ve mimiklerle birlikte olan söylemlerini anladığını gösterir. Kısacası uzun bir anlama evresinden sonra öykünme ve etkin yanıt evreleri gelir.

Eklemli göstergenin çığlık göstergesinin yerini alması bir ilerleme oluşturur. Bunun kullanım kolaylıkları 20 aydan 36 aya kadar olan uzun bir dönem boyunca çocuğun iletişimsel gereksinimlerini karşılar.

Bir yaşın sonuna doğru çocuğun cıvıldaaması daha açıktır. Bazı seslerin istemli tekrarına tanık olunur. O zaman çocuk ilk sözcüğü söyleme olanağına kavuşur. Çocukların Türk toplumunda çıkardıkları ilk sözcük genellikle “dede”, “baba” veya “anne”dir. Bu ilk sözcüğün anlamı çocuk için yetişkinden çok daha fazladır. Bu nedenle buna “tümce sözcük” adını veriyoruz. Çünkü bu sözcük sadece bir nesneye gönderme yapmakla kalmaz aynı zamanda bir eylem veya bir ortama gönderme yapar. “Baba” “Baba geliyor.”, “Bu eşya babanın” veya “Duyduğum bu ses babanın” anlamına gelebilir. Şu halde çocuk söyleyebildiğinden daha fazlasını söylemek ister. Anlamlandırma amacı, ifade etme kapasitesini aşar. Tek bir sözcük genellikle çevrenin koşullara göre çözebildiği çok sayıda anlama sahiptir.

Daha önce de belirttiğimiz gibi ilk aşamada küçük dil, tümce yerine geçen ikili göstergelerden oluşacaktır. Bazı gözlemciler “tümce göstergelerden” söz ederken bazıları ise “tümce sözcüklerden” söz ederler. Bu sözcüklerin kullanımını öncelikle çocuğun duygusal ve istemsel durumlarıyla belirginlik kazanırken, ikinci aşamada tümce sözcükler karmaşık olan –genellikle iki sözcükten oluşan- bir sözcüde yan yana getirilirler. Bu sözcük tümceler, söz dizimi düşüncede esas ikinci veya tamamlayıcı olan hareketi yansıtan “sözde” bir tümce oluştururlar. Kuşkusuz bu “sözde” tümceler klasik anlamda dil bilimsel bir örnekten ileri gelmezler. Duruma göre farklı anlamlar ifade edebilirler. Kullanılan tümce sözcük ya da sözcükler her zaman

belirgin değildirler. Sadece çocuğun anne-baba veya kardeş gibi yakın çevresi tarafından algılanabilen bireysel dillerdir.

Tümce sözcük veya tümce sözcük bileşenleri sadece tek boyutlu bir anlam belirtmekle kalmazlar aynı zamanda olası bağlamlara göre değişen anlamlar bütünü de bağdaştırırlar. Pichon (Pichon 1936) gözlemlediği çocuğun 20 aya doğru kendisinden söz etmek için üçüncü tekil şahısta dolaysız söylemi kullanmaya başladığını belirtir.

Bu sessel küçük aracın kullanılabilirliği çocukta dilsel edinimleri geliştiği ölçüde somutlaşan bir davranış belirgin kılar ve küçük dil aşamasının sonrasına da taşabilir: Çocuk hareket ederek konuşur veya konuşarak hareket eder. Eylemle birlikte konuşma davranışı, çocuğun dilsel gelişiminin karmaşık bir süreç olduğunun en güzel örneğini oluşturur. Bu davranış çocuğu, sözselsel edimi jestle birlikte ve ses tonu yeterince belirginse bu sözselsel edimi oluşturan birimlerden önce bütünü anlamaya götürür. Sonuçta çocuk sözcüğün seslerinin ayrıntılarını üretme becerisini edinmeden önce melodik bir ses tonuyla yanıt vermeyi başarır. Bu ruhbilimcilerin “*kaynaştırım*” (senkretizm) adını verdikleri çocuğun gelişim aşamasındaki hareket ve algısal becerilerinin özel bir durumudur.

Bu genel algılama, çocuğu sözcüğün çözümsel olarak anlamını algılamadan önce genel biçimlere duyarlı hale getirerek dili edinmesine yardımcı olur. Çocuk belirli bir duruma karşı genel olarak tepki gösterir ve durumu elverişli olur olmaz sözlü yanıt hareket eşliğindedir. Çocukta eylemle birlikte dile getirme çoğu kez sözlü bir çeşit oyun gibi görünen ben merkezli bir söylemdir. Çocuk gerçekten de yararlandığı terimi tanımlamaktan endişe duymaz ve terimi edindiği koşullara göre ve ilk kullanım anında keşfettiği genel anlamsal içeriğe göre kullanır. Çocuk söylemi bir monolog biçiminde olduğu için başkalarının kendisini anlamadığını bilemez ve kendisini kısıtlayan bir dili kullanmaktan rahatsızlık duymaz; çünkü söylemleri genel olarak algılar.

Sözselsel davranışları genel anlamdan ayrıntılara yöneldiği zaman çocuk çoktan bu ayrımsızlaştırma durumundan çıkmış olacaktır. Bununla birlikte karşıt eğilimin ilk işaretleri olan çözümsel eğilim çocuk henüz algısal ve davranışsal olarak ayrımsızlaştırmanın bütünüyle etkisi altında iken ortaya çıkar. Anlama düzeyinde çocuk öncelikle hareketle birlikte olmayan emirleri doğru biçimde yorumlamakla işe koyulur. Anlatım aşamasında ise belirtici hareketin etkisi olmadan çocuk sözcüğü belirli bir nesneyle birleştirmeye başlar. Sözcüklerin kullanımını genelleştirir. Böylece evde beslenen evcil hayvanın adı bütün hayvanlara uygulanmaya başlar. Sonrasında iki

sözcükten oluşan tümceler daha karmaşık sözcüklere dönüşür. Bu da çocuğun çözümleme becerisindeki gelişmeyi ortaya koyar.

Çocuğun dış ortamı algılaması geliştikçe davranışları da nitelik kazanır. Çocuk daha sonra kendisine ve başkalarına yöneltilen sözcükleri ayırt etmeye başlar. Kendisini kuşatan ortamın söylemi ile çevresine göre kendi ortamının söylemini deneysel olarak ayırt etmeyi öğrendiği zaman sözselleşimini daha verimli bir biçimde kullanır. Böylece kaynaştırım ve çözümlemeyle ilgili yöntemler birbirlerini tamamlar. Kaynaştırmanın bir tamamlayıcısı olan eylemle dile getirme yani, davranışla sözü, ortamla sözcüğü birleştirme eğilimi çocuğun dilsel egemenliğini sürekli test ettiğini gösterir.

1.3. Dil Evresi

Küçük dilden dile geçiş yavaş bir biçimde gerçekleşir. Bu evre iki yaş sonrasına doğru başlar ve okuma yazma etkinliklerinin edinilmesinden sonra 12-13 yaşa kadar sürebilir. Küçük dilden dile geçişi belirgin kılan, yetişkin bireyin sözcük dağarcığının aşama aşama küçük dilin sözcük dağarcığının yerini almasıdır. Örneğin “bida”nın yerini “yumurta” “vuvu”nun yerini “araba” alır. “havhav”ın yerini “köpek”, “miyav”ın yerini “kedi” alır. Bu ilk sözcükler “anne” gibi bireylerin “araba” gibi eşyaların veya “süt” gibi maddelerin isimlerinden oluşur. Aynı zamanda “ver” gibi eylemler veya “küçük” gibi sıfatlar ve diğer ulamları tanımlayan bazı sözcükler belirir. 18 aya doğru sözcüklerin sayısı hızla artar. Çocuk haftada ortalama 9 sözcükle sözcük dağarcığını artırır.

Dil öncesi dönemin edinimi üzerine kurulan algısal çözümleme becerilerinin gelişmesiyle çocuk, daha doğru biçimde duymaya başlar ve daha düzgün biçimde üretme becerisini ortaya koyar. Çocuğun yaşlarıyla teması dilsel gelişimini de hızlandırır. Bu aşamada da anne-babanın davranışı önemini korur. Eğer çocukla “bebek diliyle” konuşmayı sürdürürlerse, çocuk küçük dil evresinde daha uzun süre kalabilir ve diğer çocukların dünyasıyla toplumsal bütünleşmesi gecikebilir. Bu dönem çocuğun nesnelere adını öğrenmekte son derece istekli olduğu dönemdir. Sıkça “Bu nedir?” türünden sorular sorar. Bu sözcüksel gelişmelere koşut olarak sözcükler, dil bilimsel kurallara uymaya başlar ve çocuk daha karmaşık söz dizimsel oluşumlara başvurur. Sözcüklerin dil bilgisi kurallarına uyar hale gelmesi küçük dilden dile geçişteki en belirgin göstergedir.

Çocuk başkalarının sözselleşimini daha iyi anladıkça kendisine dilsel dizgesini tamamlama veya değiştirme olanağı sağlayacak olan yeni öğeler çıkarır. Bu da kendisine daha etkin bir söylem geliştirmesi için yeni

olanaklar sağlar. Bu dönemde çocuk kendisine anlatılan masal ve hikayeleri özenle dinlemeye başlar, daha başka masal ve hikayeler de ister. Sonra bunları kendi kendisine anlatmaya başlar. Başlangıçta bunu resimli bir kitabın yardımıyla yaparken daha sonra tek başına anlatır. En sonunda da kendisi masal ve hikayeler uydurur. Daha sonra okuma ve yazmanın öğrenilmesi çocuğun dil bilgisi ni ve sözsel tutumunu bütünüyle yeniden yapılandırır. Doğal olarak bu yeni öğrenme çocuğun dile erişmesinde etkili olan üç aşama boyunca izlenen önceki edinimlere bağlıdır.

Çocukta yazma arzusu okuma arzusundan önce belirir. Çocuk için yazı önce bir resimdir. Karalamaya anlam veren okumanın öğrenilmesidir. Daha sonraki aşamalar da ise okuma, yazma eyleminden önce kazanılır. Çünkü yazma edimi çocuğun psikolojik ve hareketsel gelişimini kapsayan çok farklı bir eylemdir. Böylece uzun bir süreç olan dil edinimi gerçekleşmiş olur.

Kısacası dil ediniminde temel iki anın var olduğu düşünülebilir. Birincisi anlamlarından ayrı olarak bazı ses birimleri eklemeye yeteneği, diğeri ise çevrenin konuştuğu dile bir anlam verme yeteneğidir.

Bu dönemde çocuğun sözcük dağarcığı üstdil yönünden de gelişim gösterir. İki üç yaşındaki çocukların “*Kediye, neden kedi deniyor?*” veya “*Senin adın neden Çetin?*” türünden sorular sorduğu da olur.

2. Dil Ediniminde Çevrenin Etkisi

Ana dil edinimi süresince birey ve çevre sürekli etkileşimsel bir biçimde yüz yüzedir. Yıllar boyu günü gününe süren bu edinim süresince birey ve çevresinin sürekli işbirliği söz konusudur. Birey doğal nitelikleri işlenmemiş halde bünyesinde taşır. Bunlar algılayabilme, uyabilme, yetenek gibi özelliklerdir. Ama birey örnekleri, dürtüleri, ödül ve yasaklamaları çevresinden alır. Çılgılık aşamasından başlayarak çevrenin müdahalesi çocuğu bu doğal bulgunun; yani çılgılığın değerini bir işaret olarak keşfetmeye iter. Aynı şekilde çevre sayesinde çocuk ilk cıvıldamasının düzensiz seslerinden hareketle bu ilk sesi düzenli dizgelere dönüştürür. Eğer çocuk sürekli bir biçimde annenin yeri doldurulamayan ilgisinden yararlanmışsa olası birçok dilsel sorun kendiliğinden çözümlenmiş olur. Piaget anne ve babanın dil edinimindeki önemini şu şekilde vurgular: “*Kuşkusuz başkalarından öykünmeden, anne ve babasının yardımına gereksinim duymadan, çocuk, belki konuşmayı asla öğrenemez. Çocuk öykündüğünün farkında değildir. Ve başkalarına konuştuğu oranda kendi kendisine de konuşur.*” (Piaget,1956)

2.1. Sözcük Dağarcığının Gelişimi

Çocuğun kazandığı sözcüklerin sayısını belirlemek zordur, çünkü bir sözcüğün anlamını bilmesi için kesin kez onu üretmesi yeterli olmaz. Çocuğun yaşına göre edindiği sözcüklerin sayısı hakkında kabaca birtakım veriler sunulabilir.

- 10 ay = 1 sözcük
- 1 yaş = 3 sözcük
- 18 ay = 20 sözcük
- 21 ay = 110 sözcükten fazla
- 2 yaş = 200 sözcükten fazla
- 3 yaş = 900 sözcük kadar
- 6 yaş = 2500 sözcükten fazla

2.2. Seslerin Edinimi

Söylenen ilk ünlü “a”dır. İlk ünsüz ise “p” veya “m” dir. Daha sonra bütün çocuklarda nispeten sürekli bir düzenle diğer sesler aşama aşama edinilir. Bununla birlikte sıra aynı olsa bile hız (ritim) çocuktan çocuğa değişebilir. Kimi çocuklar üç yaşında oldukça düzgün bir biçimde konuşurken kimileri ise “ş” veya “z” gibi sesleri 7 yaşına doğru edinirler.

2.3. Ekleme Bozuklukları

Sıklıkla sesletim kusurları olarak adlandırılan bu rahatsızlıklar dilin birimlerinin bireysel gerçekleştirim düzeyindeki birtakım güçlüklerden oluşur. Sesler mevcut olmayabilir, bozuk olabilir. Bozukluklar da ses örgenlerinin yanlış yerleşiminden ileri gelebilir.

2.4. Sözümlen Gecikmesi

Konuşmanın gecikmesini belirli bir çocuğun dilsel düzeyine göre tanımlamak gerekir. Beş yaşa doğru çocukta sık kullanılan sözcükler için söz yeterince belirgin hale gelir. Söz sessel bilinçle ilişki halindedir. Yani çocuğun ana dilinin sessel dizgesinin farklı değerleriyle yaptığı uygulamalarla söz ilişkilidir.

2.5. Dilsel Gecikme

Bu gecikme anlamsal ve söz dizimsel yönler hakkında olabilir, anlatının yapılandırılmasında hem anlatım hem de gerçekleştirim düzeylerinde ortaya çıkabilir. Belirgin bir özelliği yoktur, ama gelişimin farklı aşamalarına ilişkin hataların bir araya toplanmasından oluşabilir. Çocuk geç konuşmaya başlamışsa ve dili yeterince edinmemişse bunun nedeni ses, söz dizim ve anlamsal yönlerle ilgili işlevsel bir rahatsızlık olabilir. Disfazi edinimlerin tıkanmasına indirgenemez. Bir bakıma bütün kişilik bundan etkilenir. Daha önce de değindiğimiz gibi normal çocuk 18 ile 20 ay arasında konuşmaya başlar. Disfazik çocuğun geç konuşmaya başlamasının nedeni dil yetisinden yeterince yararlanamamasıdır. Bu yüzden bu tür çocukların olabildiğince erken saptanması son derece büyük önem taşımaktadır. Çünkü erken müdahale ile daha iyi sonuç alınabilir. Dilsel gecikmeye neden olan etmenler şu şekilde sıralanabilir:

- a. Psikoz, otizm gibi kişilik rahatsızlıkları
- b. Zeka geriliği
- c. Duyuşsal rahatsızlıklar (sağırılık, körlük gibi)
- d. Organik rahatsızlıklar

2.6. Kekeleme

Kekeleme tek başına ya da ses tayfının herhangi bir rahatsızlığından kaynaklanabilir. Fizyolojik kekeleme üç yaşa doğru oldukça sıktır. Çevre bunu ön plana çıkarmazsa kendiliğinden kaybolur.

3. Dil Öğreniminde Dil Düşünce Etkileşimi

Çoğu kez gerek velilerin gerekse yetkililerin ve kamu oyunun erken yaşta yabancı dil öğrenmenin ana dilin oluşumunun sekteye uğratılması pahasına gerçekleşebileceğinden endişe duyduklarını görüyoruz. Ana dilin düşüncenin işleyişinde ve zihinsel gelişimde ne denli önemli olduğu da tartışma götürmez bir gerçektir. Fakat iyi koşullarda yapılmış erken çocuklukta yabancı dil öğretiminin ana dilin gelişiminde olumsuz etkileri olabileceğini düşünmenin de haklı bir nedeni bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu endişelerin temelsiz olduğunu vurgulamak gerekmektedir. Bu konuda birtakım yerleşmiş ön yargılarla davranıldığını A. Rondal şu şekilde belirtmektedir: “*Kıscası dil ve düşünce etkileşimi konusunda Batı halkları büyük oranda eski Yunan filozoflarına uzanan logos teriminin hem akıl yürütme hem de söylem anlamına gelmesinden ileri gelen eski ve yanlış bir düşüncenin etkisinde hala geniş oranda kalmaktadırlar.*” (Rondal, 1987)

Oysaki çağdaş psikoloji düşüncenin işleyişinin çok boyutluluğuna işaret eder. Düşüncenin ana dilde doğru çalışması için olmazsa olmaz hiçbir koşulun yer almadığını belirtir. Simgesel ve zihinsel boyut bizi düşünce ve ana dil ilişkisini açıklamaya götürmez. Öte yandan ikinci dil öğretim uzmanları sekiz dokuz yaştan sonra yapılan her tür dil öğretimini gecikmiş ve daha az verimli olarak değerlendirmektedirler. Daha sonra gerek öğrenmenin karmaşıklığı gerekse dilsel işleyişin karmaşıklığı göz önüne alındığında haftada birkaç saat dil dersiyle ikidilliliği sağlayabileceğimizi düşünmek boş bir hayal olacaktır. Çünkü okullarda yerleşmiş bulunan geleneksel yöntemler büyük oranda çeviriye dayalı ve yazılı dile bağımlı olduğu için, edinilmiş dilsel becerilerin sınıf dışında işlevsel olarak kullanımı son derece yüzeysel ve yapay kalmaktadır.

Normal gelişim koşullarında beş yaşındaki bir çocuk ana diline ilişkin temel dil becerilerini edinmiş bulunmaktadır, dolayısıyla anaokulunun son senesi ikinci bir dilin sözlü dil becerisini kazanmak açısından son derece elverişli bir dönemdir. Bu dönemde yapılacak yoğunlaştırılmış dil öğretimi hedef dilin kalıcı bir biçimde özellikle sözlü dil boyutuyla edinilmesinde son derece elverişli bir ortam sunmaktadır. Sharon Lapkin ve Merill Swam'ın yapmış olduğu araştırmalar ana okulu düzeyinde yapılan ikinci dil eğitiminin ana dilin veya ana dilde edinilmesi gereken diğer bilgilere hiçbir biçimde olumsuz etki etmediğini ortaya koymaktadır. Bu şekilde eğitim almış çocukların ikinci dildeki söylemsel yeteneklerinin gerek anlatım gerekse algılama yönünden çok iyi bir düzeye ulaştığı saptanmıştır. Elbette hiçbir zaman o dili doğuştan ana dili olarak konuşan (natif) bireylerin düzeyinde veya ana dil düzeyinde değildir.

Bu dönemden sonra ikinci dil öğrenen bireyler o dili ana dili olarak konuşan bireylerin düzeyinde sesletim açısından aynı beceriyi gösterememektedirler. Söz dizim açısından ise elde edilen veriler dokuz yaşından itibaren bireyin beyin sisteminin ikinci dilin söz dizimine uyabilme yatkınlığının gitgide azaldığını göstermektedir. Bu veriler de dil edinimi açısından erken çocukluk döneminin gerek sesletim gerekse söz dizimsel açıdan ne denli önem taşıdığını ortaya koymaktadır.

Kuşkusuz yukarıda belirtilen en elverişli dönemlerden sonra da hem sessel hem de söz dizimsel açıdan ikinci dillerin öğrenilmesi olasıdır. Ama bu öğrenme gitgide daha da zorlaşacak ve sonuçlar daha az hoşnut edici olacaktır. Şu halde okulun temel görevlerinden birisi sadece eğitim ve öğrenimi sunmak değil bunu en iyi zamanlamayla sunmak olmalıdır.

4. Erken Çocukluk Döneminde İkinci Dil Öğretim ve Öğreniminde Oyun Etkinlikleri

Oyun etkinliği özellikle de boyama kitapları, ikinci dil öğrenme sürecinde etkin bir biçimde kullanılabilir. Anaokulundan başlayarak çocuk oyun ortamında tüm dilsel becerilerini en iyi biçimde geliştirir. Bu dönemde çocuğun kendi ders kitabını kendisinin hazırlamasına olanak verilip öğrenme ve öğretme sürecine etkin bir biçimde katılımı sağlanabilir.

Yukarıda değinildiği gibi çocuk için ana dilini edinmesi son derece karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte çocuk çok karmaşık simgesel bir dizgenin özümsemesi ve anlaşılmasıyla yüz yüzedir. Dolayısıyla ikinci bir simgesel dizgenin edinilmesi ancak birincinin iyice edinilmesinden yani dört veya beş yaşından itibaren gerçekleşebilir.

İlk aşamada çocukları, ikinci dile duyarlı hale getirip, sözcenin hız (ritim) ve ses düzeyinden başlayarak günlük etkinliklerinde kullanabilecekleri iletişim araçlarıyla donatmaya özen göstermek gerekir. Çocuğun ana dilinde henüz edinmemiş olduğu okuma ve yazma etkinliklerini dört yaşında kullanamayacağına göre bu dönemde dil öğretimini konuşma dili üzerine oturtmak durumundayız. Bu yaştaki çocuğun belirli bir uğraşa yoğunlaşma kapasitesinin de sınırlı olduğunu göz önüne alıp arkadaşlarıyla sıkça temasa geçmeye, kımıldamaya, konuşmaya kısacası etkileşime gereksinim duyduğu unutulmamalıdır. Bu yüzden bir öğretim biriminin öğretimi için öngörülen süre 20-25 dakikayı aşmamalıdır. Eğer daha uzun olursa bunu daha kısa birimlere bölerek düzenlemek gerekir. Çocukların duyarlılığını dikkate alarak öngörülen etkinliklerin çeşitli ve zengin olmasına özen göstermek yararlı olabilir. Kısacası öğretimin, zengin bir oyun ortamında dinamik bir tarzda geçmesi zorunludur.

Gerek derslikte, anaokulunda, evde çocuk bahçesinde gerekse tatilde veya bunların dışında kalan diğer anlarda çocukların günlük etkinliklerinin bir çoğu oyun biçimindedir. Bu oyun evreni çocukların yetişkinleri gözlemleyerek öykünmeye çalıştıkları bir oyun evrenidir. Şu halde erken yaşta yabancı dil öğretimini bu öykünme ve oyun etkinliklerinin bir devamı gibi tasarlamak gerekir.

Böyle bir bakış açısı yabancı dil öğretiminin ilk aşamasında benimsenecek sözcük dağarcığının seçiminde de etkili olur. Bu öğretim çocuğun günlük farklı etkinliklerini içerir: Bunlar resim çizmek, boyama yapmak, saklambaç oynamak, anne baba rolü oynamak, doktor-hasta veya satıcı alıcı rolü oynamak gibi etkinlikler olabilir. Bu tür etkinlikler yabancı bir dilin kullanımının oyun halinde bir uzlaşmaya dönüştüğü iletişim ortamları yaratmaya

olanak tanır. Kuşkusuz evde ikinci dili ana dil olarak kullanan bireyler gibi konuşulmaz ama onlar gibi oynanır veya davranılmaya çalışılır.

Kuşkusuz sözcüksel ve söz dizimsel açılardan, diyaloglarla alıştırmalar ve bütünüyle oyun boyutu taşıyan etkinlikler arasında bir uzantı olabilmesi için, bu oyunların dilsel bir temelini var olması gerekir. Bu yaştaki çocukların gözde etkinlikleri olan boyama veya resim çizme etkinliklerinin etkin biçimde kullanılması da gerekir. Son olarak göz önüne alınması gereken bir diğer özellik, daha ileri yaştaki insanlardan çok daha fazla kendiliğinden gerçekleşen ve doğal olan yarışma zevkidir. Öğretimde farklı etkinlikleri gerçekleştirmek için, kızlar ve erkekler, kendiliğinden oluşan gruplar arasında yarışma ortamları öngörülmesi ve seviye gruplarının çok türliliğine de özen gösterilmelidir.

4.1. Sözcüksel ve Dilbilgisel Araçların Seçimi

Bağlamında sunulan dil bilgisel ve sözcüksel içerik son derece önemlidir. Sözcüksel alan saptanırken çocuğun günlük yaşamının düzenlenişi ile doğrudan ilintili olan (temizlik, beslenme, giyinme, günlük işlerde anne babaya yardımcı olma gibi) etkinlikler, yetişkinlerin dünyasıyla çocuğun temasıyla ilgili (telefon etme, ziyaret yapma gibi) toplumsal etkinlikler, (hasta olma, yatakta yatma, doktora görünme gibi) sağlıkla ilgili olaylar, (hafta sonu tatile gitmek, gezmeye çıkmak, eşyalarını hazırlamak gibi) eğlence etkinlikleri, (kedi, köpek, hayvanat bahçesini ziyaret gibi) hayvanlarla ilişkiler ele alınabilir.

Dil bilgisel içerik, ilk aşamada, çocuk, kendi ana diliyle ilgili üst dile henüz sahip olmadığından, açıklamaya başvurmadan, çocukta var olan dilsel düzeneklerin yaratımı ile iletişim kurmaya yarayan temel yapı ve biçimlerle kısıtlı kalmak zorundadır. Bazı sorunları açıklamak için gerektiğinde ana dile, olanaklı ise, karşılaştırmaya veya çeviriye başvurulabilir.

4.2. İletişim Etkinlikleri Alıştırmaları

Bu etkinlikler çocukların kendi aralarındaki veya yetişkinlerle çocuklar arasındaki karşılıklı konuşmalar biçiminde düzenlenebilir. İlerlemeyi edinimlerin yeniden kullanımı üzerine oturtup, bazı biçimlerin ve basit yapıdaki çok sayıda alıştırma etkinliği ile yapıların ezberlenmesi kolaylaştırılabilir. Bu alıştırmalar şu şekilde olabilir:

-*Bu Çetin mi? Is it Çetin? C'est Çetin?*

-*Evet bu Çetin. Yes, it is Çetin. Oui, c'est Çetin.*

-Üşüyor mu? *Is he cold? Il a froid?*

-Evet üşüyor. *Yes, he is cold. Oui, il a froid.*

Veya bazı dönüşümleri gerektiren türden olabilir:

-*Bu senin kalemin mi? Is it your pencil? C'est ton crayon?*

-*Evet bu benim kalemin Yes, it is my pencil. Oui, c'est mon crayon.*

Veyahut da biraz daha karmaşık olabilir:

Ali, kalemin kırmızı mı? Ali, is your pencil red? Ali, ton crayon est rouge?

Hayır, kalemin kırmızı değil, mavi. No, my pencil is not red, it is blue. Mais non, il est bleu mon crayon.

Burada belirli bir modeli tekrarlamak değil, ama gerçekten iletişimsel bir çerçevede alıştırma yapmak söz konusudur. Çünkü somut bir durumda Ali gerçekten elinde bir kalem tutar ve arkadaşı Ali'nin yaşanan anın gerçekliğine uygun olarak yanıtladığı ortama göre soruyu sorar. Kuşkusuz bu alıştırmalar farklı biçimler alabilir. Açık yanıtli sorular olabilir:

-*Onun adı Veli, ya senin adın nedir? His name is Veli. And what is your name? Lui, il s'appelle Veli et toi, tu t'appelles comment?*

Yerine getirilmesi istenen emir veya istekler olabilir:

Bana resmini göster! İşte. -Show me your drawing. Here it is. -Montre-moi ton dessin! Le voilà. (Veya sadece davranışla yetinilebilir.)

-*Bu nedir? -What is it? -Qu'est-ce que c'est?*

-*Görmüyor musun? -Don't you see? -Tu ne vois pas?*

-*Bu bir araba. -It is a car. -C'est une auto.*

Oraya bak -Lookt over there-.Regarde là-bas.

-*Bir fare var. -There is a mouse. -Il y a une souris.*

-*Nerede? Hiçbir şey görmüyorum. -Where? I don't see anything! -Où? Je ne vois rien!*

Şu hâlde karşılıklı konuşmalar ve alıştırmalar çok sayıda oyun etkinliğine zemin hazırlayabilir. Diyaloglar ezberlendikten sonra, alışveriş, mağaza, çarşı gibi ortamlara yönelik sahneler oynanabilir. Ama yine de yabancı dilde

oynandığı için biraz karmaşık bir etkinlik olarak görülebilir. Fakat oyunun kurallarını çocuklar belirler.

-Veli: Satıcı oyunu oynar mısınız? - Veli:Do you want to play the shopping game ?

- Veli:Voulez-vous jouer à la marchande?

Ali: -Tamam,ben satıcıyım siz alıcısınız.-Eh well, I am the salesman, you are the customers.-Eh bien, je suis le vendeur, vous êtes les clients.

Oyun çocukların bazı ürünlerin adlarını, miktar bildiren anlatımları, bu bildirişim için gereken eylem sözcüklerini, yakın gelecek zamanı ve “Lütfen bize verin” “Give us, please” “Donnez-nous s’il vous plaît” türünden emir anlatımlarını öğrenmelerine olanak tanır.

Aynı zamanda (tekerleme, öykü, şarkı, dans gibi)yeni öğeleri tekrar ele alan salt oyun türünden etkinliklere başvurulabilir. Biraz daha özgür bir anlatıma ulaşmak için öğretici önceki derslerde karşılaşılmış olan bildirişim ortamlarını oluşturmaya özen gösterebilir. Çocukların söylemeyi arzuladıkları şeyi nasıl söyleyeceklerini kendilerine empoze etmeden, rahat davranabilecekleri bir ortamı sağlamak dilsel edinimlerini özgür biçimde ortaya koymalarına yardımcı olur. Öğretici tarafından yapılacak düzeltmeler gereklidir fakat bunlar dikkatli ve özenli bir biçimde gerçekleştirilmelidir. Şu halde öğrencilerin kendi ürünü olan her sözcenin başka bir derste işlenmiş olan bir konudan alındığı çok aşamalı, daha karmaşık diyaloglara ulaşılabilir. Ve bu diyaloglar şu şekilde düzenlenebilir:

-Merhaba. Adın ne? Hello,what is your name? -Bonjour. Comment tu t’appelles?

-Adım Veli, ya senin adın ne? -My name is Veli, and you?-Je m’appelle Veli et toi?

-Adım Ali, ve bu kardeşim Sibel. -My name is Ali and she is my sisterSibel – Moi je m’appelle Ali et c’est ma soeur Sibel.

-Ne yapıyorsun?-What are you doing? -Qu’est-ce que tu fais?

-Görüyorsun, resim yapıyorum. -Eh, well, you see,I am drawing.-Eh bien, tu vois, je dessine.

-Bu nedir? Resmini bana göster. What is it? Show me your drawing. - Qu’est-ce que c’est? Montre ton dessin.

-İşte. -Here it is.-Le voilà.

-Gördüm! Bu kırmızı bir araba. I see.It is a red car.-Je vois! C'est une auto rouge.

4.2. Görsel Öğelerin Özel Önemi

Erken çocukluk döneminde dil öğretilirken boyama ve resim etkinliklerine özel bir yer ayırmak gerekir. Öğrenen bireyden resmin bütününe değil sadece bazı bölümlerini boyamalarını istemeliyiz.Çünkü bu şekilde anlama denetlenir ve salt dil bilgisel olmaktan çok farklı bir etkinliği doğuran doğal bir iletişim ortamı yaratılır. Örnek olarak seçilen kahramanların konuşmalarını dinlerken öğrencilerin ilk görevi kahramanların kimliklerini saptamaktan oluşur. Belirtilen renkler kullanılarak resimler tamamlanır. Örneğin siyah köpek, mavi araba, kırmızı ev gibi.

Aynı çerçevede “bu nedir?” sorusuyla adı öğrenilen farklı nesnelere gösteren resimleri buluruz. Söz konusu isimler öğrenildikten sonra, bir sonraki aşamada çocuklardan bu nesnelere boyamaları istenerek bu konuya yeniden dönülür. Alıştırmaya fazladan bir nesne eklenerek çocukların bu alıştırmayı yaparken eksik kalan bazı öğeleri resim üzerinde tamamlamaları istenir. Bu dersleri metinlerdeki eşdeğer adlarına denk düşen nesne ve oyuncaklarla zenginleştirilebilir.

5. Edinim ve Öğrenmenin Karşıtlığı

Dilin temel işlevi bildirişim olduğu için her şeyden önce iletilen şey anlam ya da iletidir. Dolayısıyla dilsel edinim sadece insanların kendilerine aktarılan iletileri anlamaları ölçüsünde gerçekleşir. Bu yüzden doğal yaklaşım taraftarı olan yazarlar bir dili sözcüksel, yapısal ve özellikle de iletilerin oluşturduğu bir bütün olarak görürler. Krashen (Krashen,1983) dilsel becerinin gelişiminde farklı iki sürecin rol oynadığını savunur. Birincisi duyular üzerine merkezlenen kapalı (implicite), bilinçsiz ve içgüdüsel süreçtir. Buna **edinim** (acquisition) diyoruz. İkincisi ise biçim veya dil bilgisi üzerine kurulan bilinçli açık, (explicite) süreç, buna da **öğrenme** diyoruz.

Edinme/öğrenme hipotezine göre, ikinci dil ya da yabancı dilde yeterliğin geliştirilmesi iki farklı yoldan gerçekleşmektedir. Edinme, çocuğun birinci diline koşut olan doğal yoldur. Edinme, dili anlama ve dili anlamlı iletişim için kullanma yolu ile dilde yeterliliğin doğal gelişimini içeren, bilinç dışı bir

süreçtir. Buna karşın öğrenme bir dilin kurallarına ilişkin bilginin bilinçli şekilde geliştirilmesi sürecini anlatır. Öğrenme bir dilin biçimleri yani yapıları konusunda bilgi alınması ve bu bilginin ifade edilmesi ile sonlanır. Öğrenme süreci için biçimsel öğretim gerekir. Hataların düzeltilmesi öğrenilen kuralların geliştirilmesine yardımcı olur. Edinim kuramına göre, öğrenme süreci bireyi edinme sürecine götürmez.

Şu halde dilin etkili kullanımı için edinim sürecini etkin kılmak gerekecektir. Öğrenme yani dil hakkındaki bilgilerin bir araya toplanması dili normal veya doğal bir biçimde kullanmaya götürmez, hatta dilin doğal kullanımına zarar bile verebilir. Muhtemelen farklı zihinsel iki süreç söz konusudur. Bu yüzden Krashen (monitör) modelini beş varsayım üzerine oturtmuştur:

- 1- **Öğrenme ile edinimin karşıtlığı varsayımı:** Dilsel biçime dikkat etmesizin doğal bir biçimde çocuğun birinci dilini edinme biçimine benzer bir tarzda ikinci dilin edinilmesini ifade eder. Öğrenme ise okul ortamındaki dilsel bir gelişime yani dil bilgisi kurallarının öğrenilmesi anlamına gelir.
- 2- **Doğal bir edinim düzeninin varlığı varsayımı:** Birinci dilin dil bilimsel yapılarının doğal bir edinim sırası vardır. İkinci dilde de edinim sırası muhtemelen benzer olmalıdır. Bu varsayım hem ana dil hem de ikinci dildeki birtakım deneysel gözlemlere dayanmaktadır.
- 3- **Yetişkin bireyde bir “monitör”ün varlığı varsayımı:** Krashen’e göre, her yetişkin bireyde sözcükler üretildiğinde onların biçimini değiştiren veya düzelten, bir tür “denetim” işlevi gören “monitör” vardır. Düzeltme hem sözcük söylenmeden hem de söylendikten sonra gerçekleşebilir.
- 4- **Dil bilgisi ne göre anlambilimin önceliği varsayımı:** Edinimde öncelikle sessiz bir süre boyunca yeni bir anlamın anlaşılması söz konusudur. Sadece bu anlamın sonrasında yeni bir yapı edinilebilir. Öğrenmede ise yapılar anlamdan önce öğrenilir.
- 5- **Duygusal bir filtrenin varlığı varsayımı:** Krashen’e göre, edinen bireye yönelik edinim düzeneği ile anlamsal veriler arasında beliren bir tür duygusal filtre vardır. Bu duygusal filtre üç öğeden oluşur: **Güdülenme ve tutum** (ikinci dili konuşan bireylere karşı olumlu bir tutum takınmak), **kendine güven** ve **kaygının bulunmaması** (örneğin öğretici ile iyi ilişkilere sahip olmak, diğer edinen bireylerle dostça ilişkiler içine girmek gibi).

Yukarda değindiğimiz varsayımlar bütün bireyler için geçerlidir. Bununla birlikte duygusal filtreye bağlı olarak edinim oranı ve derecesiyle ilgili bireysel sapmalar olasıdır.

İkinci dil öğretiminde çocukların ana dillerini edinme biçimlerinin gözlemlenmesinden doğan fiziksel yaklaşımın kullanılması sadece işlevsel bir süreç olmakla kalmaz aynı zamanda etkin bir süreç olarak ta belirir. Gerçekten de konuşma aşamasına geçmeden önce çocuklar kendi dillerini anlama aşamasındadırlar. Yani çocuk kendisinden konuşması istendiğinde konuşmaya başlamaz. Bunu kendisini konuşmaya hazır hissettiğinde yapar. Çocukların sözlü anlama becerilerini geliştirmelerinin nedeni anne ve babalarının emirlerine fiziksel olarak yanıt vermeleridir. (Tut, Buraya gel, Kalk)gibi. Birinci dilin öğrenilmesinin davranışçı “dürtü-tepki” modeline göre tasarlandığı görülmektedir. Dolayısıyla çocuk sözlü anlama becerisinde bir anlama temeli oluşturduktan sonra, sözlü dil doğal ve çabasız bir biçimde gelişir.

Beynin farklı bölümlerinin farklı işlevler yüklendiği yani, sol yarının dil, sağ yarının ise davranışla ilgili etkinliklerde etkin olduğu saptanmıştır. Asher'e göre, dil, beynin sağ bölümünün etkinliği ile edinilir. Sol bölümün görevi ise sağ bölüm çalıştığında gözlemlemek ve öğrenmekten oluşur. Yeterince öğrenme sağ beyin tarafından gerçekleştirildiğinde sol beyin eyleme geçebilir. (Asher, 1979)

Ayrıca Asher her bireyde zihinsel bir rahatsızlık olmaması koşuluyla hem birinci hem de ikinci dil için doğuştan gelen dil öğrenmeye yönelik bir “*biyolojik programın*” var olduğunu belirtir. Bu da üretimden önce anlama ve dille fiziksel devinimlerin eşzamanlı hâle gelmesi biçiminde gerçekleşir. Bu öğrenme anlayışı davranışçı ruhbilimcilerin anlayışlarıyla benzerlikler gösterir. Çocukların sözlü anlama becerilerini ilk elde geliştirmekte başarısızlıklarının nedeni anne ve babalarının emirlerine fiziksel olarak yanıt vermelerinden ileri gelir. Çocuklar kendileri konuşmadan önce ana dillerini sözlü olarak anlama etkinliği ile iç içedirler.

Çocuklara yabancı dil öğretiminde bir diğer önemli nokta stresin duygusal bir filtre oluşturarak öğrenmeye engel olma olasılığıdır. Dolayısıyla stres ne kadar az ise öğrenme o denli fazla gerçekleşir. Çünkü çocuğun ana dili edinmesi stressiz ve kaygısız gerçekleşir. Bu yüzden ikinci dil öğrenen bireyin de rahat davranabileceği koşulların oluşturulması son derece büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla her tür öğrenmede belirebilecek stresi en aza indirgeyebilecek biçimde rahat ve eğlenceli bir ortamın yaratımı öğreticiye kalmaktadır.

Sonuç

Öğrenme becerisi önemli bir okul edincidir. Öğrenme becerisinin doğuştan getirilen bir özellik olmadığı da açıktır. Çok bilinen “*öğrenmeyi öğrenme*” ifadesi salt bir slogan değil aynı zamanda bir gerçektir. İyi bir öğrenci olmak için öğrenme becerisini edinmiş olmak gerekir. Öyleyse her öğreticinin birinci görevi öğrenende bu beceriyi geliştirmek olmalıdır. Öğretici hiçbir zaman öğrencinin yerine öğrenmez, kendisini onun yerine koyamaz. Her bireyin en belirgin özelliklerinden biri de kendine özgü öğrenme biçiminin olmasıdır. Tek bir doğru ya da yanlış öğrenme tarzı yoktur. Her birey kendine özgü biçimde öğrenir Bu nedenle öğretim her zaman öğrenmenin bireyselleştirilmesi sürecidir. Öğretici öğrenene öğrenmeyi, kendine özgü öğrenme özelliklerini keşfetmeyi öğretmelidir. Derslikte öğretenle öğrenen birbirinin yerine geçemez, öğrenen odakta yer alır ve onu geliştirmek öğreticiye düşer. Öğrenci üzerine odaklaşma bir başka deyişle öğrenci merkezli öğretim yeni bir öğretim modası değildir. Tutarlı bir öğretimin olmazsa olmaz koşuludur. Öğrenme ve öğretim etkinlikleriyle ilgili olarak, kullanılan yöntemin etkili olması, her şeyden önce dil ve dilin işleyişinden çok, öğrenen üzerine yani çocuk üzerine odaklanmasına ve çocuğun ilgi alanlarını, motivasyonlarını ve kapasitesini dikkate almasına bağlıdır.

Kaynakça

- Asher, J. *Learning Another Language through Actions*, Los Gatos 1979
Bentolila, A. *Le propre de l'homme : parler, lire, écrire*. Plon, Paris 2000
Bouton, P. *L'acquisition d'une langue étrangère*, Éd. Klincksieck, Paris 1974
Bruner, J.S. *Comment les enfants apprennent à parler* Tetz 1987
Guillaume, P. *L'imitation chez l'enfant* Alcan Paris 1925
Franklin, M. *Child language* Cambridge University Press 1988.
Hagège, C. *L'enfant aux deux langues*, Odile Jacob Paris 1996
Ingram, D. *First language acquisition*, Cambridge University Press 1989
Jakobson, R. *Essai de linguistique générale*, Éd. De Minuit, Paris, 1963 p.135-140.
Kail, M.; Fayol, M. *L'acquisition du langage* Puf, Paris 2000
Krashen, S. ve Terell, T. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Pergamon Press, New York 1983
Oléron, P. *L'enfant et l'acquisition du langage* Puf, Paris 1979.
Piaget, J. *Le langage et la pensée chez l'enfant* Niestlé, Paris 1956
Pichon, E. *Le développement psychique de l'enfant et de l'adolescent*, Masson, Paris 1936

Ş. Kara / *Eğitim Fakültesi Dergisi XVII (2), 2004, 295-314*

Pinker, S. *L'instinct du langage*, Éd. Odile Jacob Paris 1999.

Rondal J. A. et Thibeu J. P., *Problèmes de psycholinguistique*, Mardaga, Paris 1987